Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9570035
Centre d'intérêt: 250

Chouinard, Roch.

L'adaptation des interventions pédagogiques en classe pluriethnique / CECM, Service de la formation générale, Secteur secondaire ; [Roch Chouinard ; collaboration, Louise Bourdon, Mona Leblanc]. -- Montréal : Le Service, c1994.
20 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliogr.: p. 18-20.

Vedette(s)-secondaire(s): Bourdon, Louise * Leblanc, Mona * Commission des écoles catholiques de Montréal. Service de la formation générale. Secteur secondaire

Descripteur(s): Communauté culturelle * Education interculturelle * Ecole pluriethnique * Stratégie pédagogique * Relations maître-élèves * Organisation pédagogique * Matériel didactique * Style d'apprentissage * Rôle de l'enseignant * Secondaire (Ordre d'enseignement)

La prise en compte de la composition pluriethnique de la classe s'effectue dans les domaines suivants: le choix des stratégies d'enseignement, les interactions élèves-enseignant, l'organisation de la classe, le choix et l'utilisation du matériel didactique, le fait de tenir compte des styles cognitifs et des styles d'apprentissage.

95-70035

CECM

Service de la formation générale
Secteur secondaire

L'adaptation des interventions pédagogiques en classe pluriethnique

371.97009714
C552a

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

Service de la formation générale - 3737, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec) H1X 3B3

CONTENU

Culture, apprentissage et milieu scolaire 1

Le choix des stratégies d'enseignement 3

L'activation des connaissances antérieures 3

L'enseignement des stratégies d'apprentissage 4

Les interactions élèves-enseignants 7

La demande d'aide 7

L'octroi d'aide 8

L'organisation de la classe 9

La structure compétitive 10

La structure individualiste 10

La structure coopérative 10

Le choix et l'utilisation du matériel didactique 12

Biais et suggestions d'intervention 13

La prise en compte de styles cognitifs et des styles d'apprentissage 13

Dépendance et indépendance du champ 14

Styles d'enseignement 14

Conclusion 15

L'éducation interculturelle 16

Les conditions générales d'intervention 16

Références 18

Culture, apprentissage et milieu scolaire

Le concept de culture peut être défini comme l'ensemble des valeurs, des croyances, des façons de faire et des codes partagés et transmis par les individus formant une même société (CECM, 1990). La culture d'une société résulte du processus d'adaptation particulier de ses membres à l'environnement naturel et social dans lequel elle existe. En ce sens, la culture est une réponse spécifique aux contingences du milieu, propre à l'espèce humaine, indiquant des façons adaptées de faire et d'être dans des contextes précis. La culture détermine de façon importante notre manière de penser (cognition), d'interagir avec les autres et avec l'environnement (comportement) et de transmettre les connaissances (éducation). Ainsi, la façon dont les individus perçoivent, interprètent et réagissent à leur environnement est façonnée par la culture à l'intérieur de laquelle ils sont élevés.

Un des déterminants majeurs de la culture est l'origine ethnique. Par groupe ethnique, on entend généralement l'ensemble des individus qui ont en commun un même sentiment d'identité, un même pays d'origine, une même religion, une même langue... (Slavin, 1988). Cette identification ethnique influence profondément les traditions familiales, la façon de vivre et, de façon plus générale, la vision du monde des individus.

Cependant, l'origine ethnique n'est pas le seul déterminant de l'appartenance culturelle d'un individu. D'autres variables viennent influencer considérablement, les représentations culturelles : le niveau socio-économique, la religion, le sexe, l'âge, la langue, le milieu de vie et les caractéristiques individuelles (Gollnick, Chinn, 1986). Ces variables constituent ce qu'il est convenu d'appeler des micro-cultures. Ainsi, l'individu appartient-il à une macro-culture partagée avec l'ensemble de la population qui vit dans le même espace national que lui, mais il appartient aussi à différentes micro-cultures qui le distinguent à l'intérieur de la macro-culture. Ce concept de macro et micro-cultures est justement le point central des orientations actuelles au Québec en ce qui regarde l'éducation des populations scolaires multiethniques. Ainsi, on retrouve fréquemment dans la littérature actuelle les notions d'*espace civique commun* et de *culture publique commune* (Pagé, Provencher et Ramirez, 1993). Par exemple, dans son récent avis sur la question, le Conseil supérieur de l'éducation accorde une place importante à la notion de culture publique commune en la situant comme le premier défi de la société québécoise (Conseil supérieur de l'éducation, 1993).

Notre système d'enseignement est basé sur des présomptions d'origine culturelle concernant ce que les élèves doivent apprendre et comment, quand, où et pourquoi ils doivent faire ces apprentissages (Collier, Hoover, 1987). Dans les sociétés industrielles occidentales, le milieu scolaire s'attend à ce que les élèves soient habiles à communiquer oralement dans la langue d'enseignement, qu'ils puissent restreindre leur activité physique aux périodes de récréation et d'éducation physique, qu'ils soient capables de travailler individuellement une bonne partie du temps et qu'ils acceptent d'être comparés les uns aux autres (Slavin, 1988). Lorsque les enfants commencent à aller à l'école, ils ont déjà intégré plusieurs

Culture, apprentissage et milieu scolaire

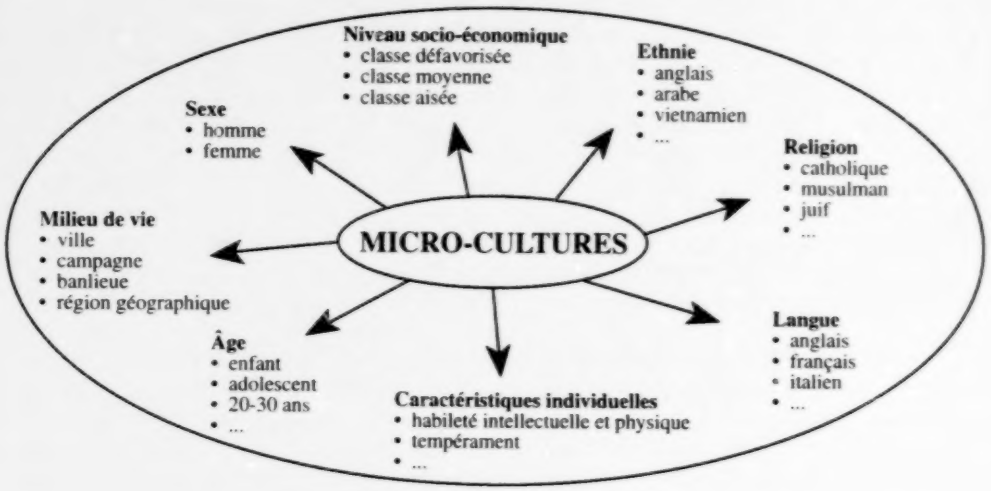
Le concept de culture peut être défini comme l'ensemble des valeurs, des croyances, des façons de faire et des codes partagés et transmis par les individus formant une même société (CECM, 1990). La culture d'une société résulte du processus d'adaptation particulier de ses membres à l'environnement naturel et social dans lequel elle existe. En ce sens, la culture est une réponse spécifique aux contingences du milieu, propre à l'espèce humaine, indiquant des façons adaptées de faire et d'être dans des contextes précis. La culture détermine de façon importante notre manière de penser (cognition), d'interagir avec les autres et avec l'environnement (comportement) et de transmettre les connaissances (éducation). Ainsi, la façon dont les individus perçoivent, interprètent et réagissent à leur environnement est façonnée par la culture à l'intérieur de laquelle ils sont élevés.

Un des déterminants majeurs de la culture est l'origine ethnique. Par groupe ethnique, on entend généralement l'ensemble des individus qui ont en commun un même sentiment d'identité, un même pays d'origine, une même religion, une même langue... (Slavin, 1988). Cette identification ethnique influence profondément les traditions familiales, la façon de vivre et, de façon plus générale, la vision du monde des individus.

Cependant, l'origine ethnique n'est pas le seul déterminant de l'appartenance culturelle d'un individu. D'autres variables viennent influencer considérablement, les représentations culturelles : le niveau socio-économique, la religion, le sexe, l'âge, la langue, le milieu de vie et les caractéristiques individuelles (Gollnick, Chinn, 1986). Ces variables constituent ce qu'il est convenu d'appeler des micro-cultures. Ainsi, l'individu appartient-il à une macro-culture partagée avec l'ensemble de la population qui vit dans le même espace national que lui, mais il appartient aussi à différentes micro-cultures qui le distinguent à l'intérieur de la macro-culture. Ce concept de macro et micro-cultures est justement le point central des orientations actuelles au Québec en ce qui regarde l'éducation des populations scolaires multiethniques. Ainsi, on retrouve fréquemment dans la littérature actuelle les notions d'*espace civique commun* et de *culture publique commune* (Pagé, Provencher et Ramirez, 1993). Par exemple, dans son récent avis sur la question, le Conseil supérieur de l'éducation accorde une place importante à la notion de culture publique commune en la situant comme le premier défi de la société québécoise (Conseil supérieur de l'éducation, 1993).

Notre système d'enseignement est basé sur des présomptions d'origine culturelle concernant ce que les élèves doivent apprendre et comment, quand, où et pourquoi ils doivent faire ces apprentissages (Collier, Hoover, 1987). Dans les sociétés industrielles occidentales, le milieu scolaire s'attend à ce que les élèves soient habiles à communiquer oralement dans la langue d'enseignement, qu'ils puissent restreindre leur activité physique aux périodes de récréation et d'éducation physique, qu'ils soient capables de travailler individuellement une bonne partie du temps et qu'ils acceptent d'être comparés les uns aux autres (Slavin, 1988). Lorsque les enfants commencent à aller à l'école, ils ont déjà intégré plusieurs

Tableau 1 Éléments générant la formation de micro-cultures.



aspects de la culture dans laquelle ils sont éduqués et, dans la plupart des cas, ils peuvent rapidement rencontrer les attentes du milieu scolaire. Cependant, cette adaptation est plus difficile pour certains élèves : plusieurs ont appris dans leur milieu familial une autre langue que la langue d'enseignement, d'autres proviennent d'une culture valorisant plutôt l'apprentissage par le jeu et la coopération, etc. Ces éléments font que l'enfant qui origine d'une culture différente de celle de l'école qu'il fréquente est désavantagé à plus d'un égard (Drolet, 1990).

Traditionnellement, le portrait ethnique de la population desservie par le secteur francophone de la CECM avait toujours été plutôt homogène, de langue maternelle française et de religion catholique. Ce portrait s'est considérablement modifié depuis les années soixante-dix. Cette modification est le résultat, entre autres, de la nouvelle vague d'immigration que connaît le Québec et de la législation sur la langue d'enseignement (Charte de la langue française). Il est maintenant fréquent à la CECM qu'un même groupe-classe soit formé d'élèves d'ethnies différentes et d'arrivée récente. Le milieu scolaire se retrouve aujourd'hui confronté à la situation suivante : d'une part la culture scolaire reflète l'idéologie de la classe moyenne traditionnelle dont est encore issue la majorité des enseignants et, d'autre part, plusieurs élèves ont intégré à différents niveaux les valeurs, les croyances, les façons de faire et les codes sociaux de la classe moyenne québécoise. Il s'agit d'un processus d'acculturation, c'est-à-dire «d'acquisition et d'intégration, par un individu ou par un groupe, des habitudes culturelles, des normes, des valeurs, des modèles de conduite et de pensée,... d'un autre groupe» (Mucchielli, R., cité dans CECM, 1990). Ce processus est d'autant plus complexe qu'il concerne à la fois l'acquisition et l'intégration de la culture scolaire par les nouveaux habitants du Québec, mais aussi l'adaptation du milieu scolaire aux transformations rapides que connait le tissu ethnique formant notre société.

Il va sans dire que ce contexte nouveau exige de la part des enseignants une adaptation de leurs interventions (Conseil supérieur de l'éducation, 1993). Mais dans quelle sens cette adaptation doit-elle se diriger? Sur quels éléments doit-elle porter? Jusqu'où doit-elle aller? Les pages qui suivent tentent de répondre à ces questions en les considérant dans la perspective du cadre de référence inspiré par la psychologie cognitive dont s'est dotée la CECM : «L'enseignement à la CECM : des interventions pédagogiques adaptées» (CECM, 1991). On retiendra particulièrement des moyens favorisant la prise en compte de la composition pluriethnique de la classe dans les domaines suivants :

- le choix des stratégies d'enseignement;
- les interactions élèves-enseignant;
- l'organisation de la classe;
- le choix et l'utilisation du matériel didactique;
- la prise en compte des styles cognitifs et des styles d'apprentissage.

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE
C.E.C.M.

En conclusion, on reprendra les différents éléments qui auront été abordés pour les situer dans une perspective pédagogique générale et dégager des conditions spécifiques de l'intervention en classe pluriethnique.

Le choix des stratégies d'enseignement

La psychologie cognitive définit l'apprentissage comme un processus actif par lequel s'enrichit la structure cognitive de l'individu. Cette structure cognitive est un vaste réseau, constitué des connaissances (savoirs et savoir-faire) acquises par l'individu sur le monde et sur lui-même. L'acquisition de nouvelles connaissances passe nécessairement par leur intégration à la structure cognitive. L'individu se sert de ce qu'il sait déjà pour apprendre quelque chose de nouveau et, en retour, cette acquisition de connaissances augmente sa capacité d'apprentissage. En conséquence, les connaissances s'additionnent et se réorganisent continuellement.

Sur la base de cette conception de l'apprentissage, le cadre de référence «L'enseignement à la CECM : des interventions pédagogiques adaptées» propose entre autres choses deux stratégies d'enseignement particulièrement pertinentes à l'intervention en classe pluriethnique : l'activation des connaissances antérieures et l'enseignement systématique des stratégies d'apprentissage.

L'activation des connaissances antérieures

L'activation des connaissances antérieures est une stratégie d'enseignement qui consiste à questionner les élèves de façon systématique sur ce qu'ils savent et savent faire relativement aux apprentissages qu'ils ont à effectuer et ce, préalablement à l'enseignement proprement dit des nouvelles notions et habiletés.

L'activation des connaissances antérieures prend beaucoup d'importance en classe pluriethnique. En effet, les représentations culturelles font partie de la structure cognitive de l'individu et du répertoire de ses connaissances et de ce fait, participent activement à l'acquisition des nouvelles connaissances. De plus, la nature des connaissances antérieures diffère de façon significative selon la culture transmise par la famille, l'école et la société. En conséquence, l'individu dispose d'acquis particuliers à sa culture pour aborder les nouvelles connaissances qu'on lui demande d'intégrer à sa structure cognitive. Dans une classe culturellement homogène, l'enseignant peut présumer d'une certaine uniformité des acquis et du cheminement scolaire des élèves. Cette uniformité relative tient au fait que les élèves se sont développés dans le même contexte culturel et scolaire. Ce contexte est familier pour l'enseignant : c'est habituellement le terrain même de son propre développement. Cependant, même dans ces circonstances propices, tout enseignant a été maintes fois confronté à des situations qui l'obligeaient à effectuer des retours en arrière et de procéder à un ajustement des préalables nécessaires à la poursuite des apprentissages. Évidemment, ceci s'explique par le fait qu'au-delà des variables culturelles, des variables individuelles déterminent aussi l'état des connaissances antérieures des individus : même issus de la même culture, les élèves ne possèdent pas, ni qualitativement ni quantitativement, les mêmes acquis.

Dans une classe plus hétérogène, il est encore plus difficile pour l'enseignant de présumer, même partiellement, d'une certaine uniformité des connaissances antérieures des élèves. D'une part, les élèves se sont développés dans des contextes culturels et scolaires différents. D'autre part, ces contextes ne sont pas tous familiers ou connus de l'enseignant. Cet état de choses détermine jusqu'à un certain point l'ampleur de l'intervention pédagogique à mener en classe pluriethnique. Bien qu'il soit toujours nécessaire de demander à l'élève de faire part de ses acquis et de ses croyances concernant l'objet d'apprentissage et ce, même dans une classe d'élèves issus de la même souche culturelle, il est encore plus important d'évaluer la nature des connaissances antérieures des élèves dans une classe pluriethnique et permettre ainsi à l'enseignant de se rendre compte des connaissances que ses élèves ont en commun et des distinctions qui existent entre eux (Conseil supérieur de l'éducation, 1993). C'est à cette condition qu'il est possible de situer un point de départ à la démarche d'enseignement/apprentissage qui soit approprié aux connaissances antérieures de l'ensemble du groupe-classe. Il conviendra ensuite d'adapter le soutien offert aux élèves en tenant compte de l'état de leurs connaissances antérieures. Cette adaptation pourra prendre la forme d'une intégration de la révision des connaissances préalables à l'apprentissage en cours. Bien sûr, cet ajout prendra un certain temps; il sera cependant une condition essentielle à l'acquisition des nouvelles connaissances.

L'enseignement des stratégies d'apprentissage

Un autre élément du cadre de référence pertinent à l'intervention en classe pluriethnique est l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Par stratégies d'apprentissage, on entend habituellement les moyens et les techniques que l'élève utilise alors qu'il apprend. Certaines stratégies visent un traitement superficiel

(apprendre par coeur) alors que d'autres exigent un traitement plus en profondeur (comprendre). Selon Weinstein et Mayer (1986), il existe plusieurs grandes catégories de stratégies d'apprentissage : les stratégies de répétition, les stratégies d'élaboration, les stratégies d'organisation, les stratégies de gestion de la compréhension ainsi que les stratégies reliées à l'affectivité et à la motivation. Le tableau 2 présente chacune de ces catégories en donnant des exemples des stratégies d'apprentissage qu'elles incluent et des exemples de tâches scolaires où elles sont utiles.

L'acquisition et l'utilisation de stratégies d'apprentissage adéquates sont des facteurs essentiels de l'apprentissage. Cependant, malgré cette importance, on s'attend habituellement dans le milieu scolaire à ce que l'élève développe spontanément, par essai-erreur, son répertoire de stratégies. En fait, la découverte de ces stratégies prend beaucoup de temps et certains élèves y arrivent très imparfaitement, en faisant par exemple un usage abusif des stratégies de répétition au détriment des stratégies de compréhension. Plusieurs recherches démontrent qu'il est rentable d'enseigner systématiquement aux élèves à utiliser des stratégies d'apprentissage. D'autres recherches ont obtenu des résultats similaires auprès d'élèves d'origines ethniques diverses et de groupes pluriethniques (Collier et Hoover, 1987; Hernandez, 1989). Ainsi, l'enseignement des statégies d'apprentissage devrait se faire auprès de tous les élèves. Cependant, cet enseignement devient capital en classe pluriethnique. En effet, la régulation et le transfert des stratégies d'apprentissage dépend en grande partie de la pratique éducative et du type de tâches que l'enfant rencontre à l'école. Par exemple, dans certaines cultures, les élèves sont surtout exposés à des tâches nécessitant un traitement de surface de l'information (apprendre par coeur); dans ces conditions, les élèves développent principalement des stratégies adaptées à ce type de traitement mais moins les stratégies de compréhension, si importantes dans notre contexte scolaire.

Il est donc impossible de prendre pour acquis que les élèves composant la classe pluriethnique sont rendus au même point en ce qui concerne l'acquisition et l'utilisation de stratégies d'apprentissage adaptées aux tâches scolaires. On doit, en conséquence, constamment vérifier les méthodes et techniques utilisées par les élèves et, au besoin, leur enseigner les stratégies appropriées. Cet enseignement s'applique à des domaines aussi variés que :

- la compréhension et la production écrite;
- la détection et la correction des erreurs;
- la mémorisation;
- l'organisation et la planification de l'étude;
- la prise de notes et le résumé,
- la résolution de problèmes;

- la tenue d'un agenda;

- etc.

Tableau 2 Stratégies d'apprentissage et tâches scolaires (d'après Weinstein et Mayer, 1986).

CATÉGORIES	STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	TÂCHES SCOLAIRES
Stratégies de répétition de base	Répéter une série d'items faisant partie d'une liste, etc.	Apprendre par coeur et en ordre des mots, des chiffres, des formules, etc.
Stratégies de répétition complexes	Copier, souligner, répéter à haute voix, exécuter des exercices répétitifs.	Apprendre par coeur du matériel complexe, développer des automatismes.
Stratégies d'élaboration de base	Associer un mot ou une phrase à une image mentale ou à un autre mot, etc.	Apprendre par coeur et en ordre des mots, des chiffres, des formules, etc.
Stratégies d'élaboration complexes	Paraphraser, dire en d'autres mots, décrire comment la nouvelle information est reliée aux connaissances antérieures, donner des exemples, formuler des hypothèses, etc.	Prendre des notes, étudier pour comprendre.
Stratégies d'organisation de base	Regrouper des items à l'intérieur d'une même catégorie, etc.	Apprendre par coeur une liste de mots, établir l'ordre chronologique d'un événement, etc.
Stratégies d'organisation complexes	Souligner un passage ou créer des liens hiérarchiques entre des parties, résumer, schématiser, etc.	Identifier les idées principales et les relier entre elles; établir un tableau, un schéma à partir d'un texte ou d'un exposé.
Stratégies de gestion de la compréhension (stratégies métacognitives)	Se questionner avant, pendant et après l'exécution d'une tâche sur les objectifs poursuivis, ses connaissances antérieures, le déroulement de l'activité, les résultats obtenus, etc.	Lire, résoudre des problèmes, produire un écrit, faire une expérimentation.
Stratégies reliées à l'affectivité et à la motivation	Utiliser des techniques de relaxation, de gestion du stress, de contrôle de l'attention; attribuer le succès à l'utilisation de stratégies appropriées.	Passer un examen, faire une présentation orale, travailler en équipe.

L'enseignement des stratégies d'apprentissage est d'autant plus efficace si on aide les élèves à évaluer l'efficacité des stratégies utilisées (en comparant les résultats obtenus avec et sans la stratégie par exemple) et si on leur enseigne à transférer leur utilisation à d'autres tâches (Kurtz, Borkowski, 1984). En fait,

l'enseignement des stratégies d'apprentissage devrait comporter les informations suivantes :

- quand et pourquoi utiliser les différentes stratégies;
- comment en appliquer les différentes étapes;
- comment évaluer leur efficacité;
- comment choisir une stratégie plus appropriée en cas de besoin.

Les interactions élèves-enseignants

Le milieu scolaire est un environnement particulier où l'élève est mis en contact avec plusieurs adultes et de nombreux enfants qui ne font pas partie de son milieu familial. Les interactions de l'élève avec ses enseignants et avec les autres élèves sont des éléments importants de l'adaptation à l'environnement scolaire. Deux éléments, principalement, ont attiré l'attention des chercheurs et peuvent être pertinents à l'intervention en classe pluriethnique : la demande et l'octroi d'aide.

La demande d'aide

Les représentations culturelles de l'élève influencent non seulement sa compréhension du rôle qu'il a à jouer comme élève mais aussi sa compréhension du rôle des autres, notamment celui des pairs et des enseignants. Or, il est maintenant démontré que la perception qu'a l'élève du support social joue un rôle important dans l'apprentissage parce qu'elle influence, entre autres, la façon dont il demande, accepte ou offre de l'aide. La demande d'aide, particulièrement, est une compétence sociale importante, nécessaire au développement de l'apprentissage autonome. Cette compétence se développe de façon progressive avec l'âge, selon des étapes précises (Paris, Newman, 1990) :

- la réalisation du besoin d'aide;
- l'initiation de la demande;
- l'identification de ceux qui peuvent octroyer de l'aide;
- l'utilisation de stratégies efficaces de demande d'aide.

Les comportements reliés à la demande d'aide se distinguent culturellement. Ainsi, dans certaines cultures la demande d'aide se fera principalement en dehors de la classe, à des aînés de la famille ou à des pairs. Dans d'autres, il est inconvenant que l'élève demande de l'aide à l'enseignant, il doit plutôt attendre qu'elle lui soit proposée. L'enseignant de la classe pluriethnique devra prendre en compte ces distinctions culturelles en dosant de façon appropriée le type et la durée de l'aide qu'il donne aux élèves. Pour déterminer la nature de l'aide qu'il doit apporter, il devra prendre en compte que notre culture favorise la spontanéité d'expression et le

dialogue avec l'autorité. Mais parce que nos approches pédagogiques sont relativement axées sur la communication, il faudra aider certains élèves issus d'autres cultures à développer leur capacité à initier des demandes d'aide, à reconnaître à l'enseignant un rôle d'agent d'aide et à utiliser des stratégies culturellement appropriées quant à la formulation de la demande. Pour y arriver, l enseignant devra faire connaître à sa classe, dès le début de l'année, ses attentes relativement aux demandes d'aide. Pour ce faire, il pourra informer les élèves des règles et des procédures concernant les éléments suivants :

- dans quelles circonstances les élèves peuvent demander de l'aide;
- dans quelles circonstances ils doivent plutôt se débrouiller seuls;
- le cas échéant, à qui demander de l'aide;
- quelles sont les façons d'effectuer des demandes d'aide adaptées aux circonstances.

Ce qui importe en premier lieu, c'est de clarifier le plus possible le rôle des différents agents sociaux de la classe ainsi que les différentes contingences entourant la demande et l'octroi d'aide. Il ne faut pas prendre pour acquis que les élèves ont intégré antérieurement les règles et les procédures se rapportant à la demande d'aide. On doit aussi tenir compte que certaines conduites reliées à la demande d'aide confrontent grandement les valeurs culturelles de certains élèves et parents de communautés culturelles différentes de la nôtre.

L'octroi d'aide

D'autre part, les attentes que l'enseignant entretient au sujet de ses élèves peuvent influencer grandement ses attitudes et son comportement. Selon Good (1981), plusieurs enseignants ont tendance à traiter différemment les élèves sur la base de leur performance scolaire. Ces comportements différentiels peuvent se manifester dans :

- l'assignation des places;
- l'attention accordée aux élèves;
- les opportunités données aux élèves de participer aux discussions et aux activités;
- le temps alloué pour répondre aux questions ainsi que le nombre d'indices donnés;
- la fréquence des encouragements et des critiques.

Selon le même auteur, les élèves qui réussissent moins bien reçoivent des rétroactions plus ambivalentes de la part des enseignants que les élèves qui réussissent mieux. Ainsi, certains enseignants critiquent ou ignorent les réponses incorrectes

des élèves faibles alors que d'autres les récompensent, même lorsqu'elles sont fausses. Une telle variation des comportements des enseignants a tendance à rendre certains élèves passifs, hésitants à s'exprimer et à demander des éclaircissements ou de l'aide aux enseignants (Hernandez, 1989).

Les attentes et les attitudes des enseignants peuvent aussi être influencées par des préjugés ethniques et culturelles. Par exemple, les élèves provenant de certaines minorités ethniques peuvent être sur-représentés parmi les élèves faibles ou en difficulté. On peut en venir alors à s'attendre, dès le départ, à ce que les élèves provenant de ces ethnies ne réussissent pas et, en conséquence, leur accorder moins de support (Gollnick et Chinn, 1986). Le contraire aussi peut se produire : on peut croire qu'une ethnie particulière est «naturellement» douée pour une discipline et s'attendre à ce que les élèves issus de cette ethnie aient moins besoin d'aide et apprennent plus vite.

Bien que le traitement différentiel des élèves en classe soit inévitable et souvent bénéfique, les enseignants doivent faire attention à distinguer les circonstances où un traitement différentiel représente une aide individualisée nécessaire de celles où il n'est que le résultat d'un biais culturel de leur part. Pour ce faire, il est essentiel de réfléchir à ses attitudes et à ses comportements envers les élèves et d'analyser jusqu'à quel point ces derniers sont déterminés par des attentes ayant des préjugés culturels à la base.

En résumé, les différences culturelles déterminent de façon importante le mode d'interaction élèves-enseignants. D'une part, les croyances et les attentes des élèves quant à leur rôle et à celui des enseignants influencent leurs comportements reliés à la demande d'aide. D'autre part, les attentes des enseignants sont des éléments importants, conditionnant en partie les interactions qu'ils ont avec leurs élèves. Ces attentes sont souvent influencées inconsciemment par des préjugés culturels et peuvent résulter en un traitement différentiel qui entretient et fait la promotion des inégalités.

L'organisation de la classe

L'organisation de la classe fait référence à la structure sociale que les enseignants créent dans leur classe et aux relations interpersonnelles que cette structure produit. Ames (1989) définit trois types d'organisation de la classe : la structure compétitive, la structure coopérative et la structure individualiste. Chacune de ces structures est fondée sur des valeurs différentes et possède ses propres caractéristiques. Selon le même auteur, ces structures sont de première importance puisque c'est à l'intérieur d'elles que l'élève apprend à interpréter sa performance et à donner du sens à ses succès et à ses échecs lors de tâches académiques. La plupart des enseignants ont tendance à privilégier une des trois structures et à l'utiliser fréquemment mais ils ont aussi tendance à se servir des deux autres structures à l'occasion. Cette façon de faire est appropriée, toutefois la structure coopérative serait sous-utilisée dans notre milieu scolaire.

La structure compétitive

Dans une structure scolaire compétitive, les élèves sont comparés fréquemment les uns aux autres. Ils ont alors tendance à porter un jugement positif sur leur compétence lorsqu'ils réussissent dans la moyenne ou au-dessus mais à s'évaluer négativement lorsque leurs résultats sont inférieurs. Si la compétition provoque une hausse de l'estime de soi et de la motivation des élèves performants, son impact est souvent négatif chez les élèves en difficulté (Ames, 1989). Dans cette structure les élèves apprennent à attribuer leurs succès à leurs aptitudes plutôt qu'à leurs efforts et à l'utilisation de stratégies d'apprentissage appropriées. La structure compétitive est traditionnellement favorisée dans notre milieu scolaire, cependant, si la compétition est un élément majeur de notre culture, il n'en est pas de même pour toutes les cultures de la planète. Les élèves qui proviennent d'une culture qui ne valorise pas la compétition risquent d'être désavantagés par une structure scolaire compétitive.

La structure individualiste

Cette structure est caractérisée par la non-compétitivité et la centration exclusive sur la tâche. Les succès et les échecs de l'élève sont indépendants de ceux des autres car chacun poursuit des buts à sa mesure et progresse à son propre rythme (Ames, 1984). L'utilisation fréquente de cette structure est efficace lorsque le nombre d'élèves dans la classe est restreint; au-delà d'un certain nombre, il devient très difficile pour l'enseignant de la gérer efficacement. De plus, en raison de sa nature, cette structure favorise moins le développement des compétences sociales que les deux autres. Ainsi, l'enseignement programmé par fiches individuelles de travail règle plusieurs problèmes reliés à l'hétérogénéité et à la gestion d'une classe réduite mais permet peu la socialisation.

La structure coopérative

Dans une structure scolaire coopérative, les élèves sont préoccupés de la performance du groupe et de l'effort de chacun vers un but commun en plus de viser leur réussite personnelle. Dans une telle structure, l'accent sur les différences individuelles est minimisé et le résultat de l'action est attribué plutôt à l'effort collectif qu'à l'habileté des individus. La recherche démontre que la structure coopérative peut avoir des effets positifs sur les résultats scolaires, les relations interpersonnelles et l'estime de soi et que les élèves des minorités ethniques font des gains plus grands dans ce type de structure que dans la structure compétitive traditionnelle. De plus, les autres élèves y font quant même des gains équivalents ou supérieurs (Hernandez, 1989). Toutefois, la structure coopérative peut être difficile à installer et à gérer lorsqu'elle entre en conflit direct avec les valeurs de compétitivité présentes dans la culture d'origine de certains élèves. Il n'en demeure pas moins que la structure coopérative serait particulièrement efficace en classe pluriethnique. Deux stratégies pédagogiques reliées à ce type de structure semblent intéressantes et ont fait l'objet de plusieurs études : l'apprentissage coopératif et le tutorat par les pairs.

a) L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif vise l'interaction entre les élèves, l'interdépendance et la coopération. Il existe plusieurs approches d'apprentissage coopératif (Slavin, 1988; Doyon et Ouellet, 1991), la plupart possèdent les caractéristiques suivantes:

- la classe est divisée en petites équipes de travail composées de trois à cinq élèves de niveaux d'habileté différents;

- chaque élève coopère avec le reste de son équipe à l'exécution de la tâche d'apprentissage proposée par l'enseignant;

- les élèves sont évalués individuellement;

- le résultat (moyenne des scores individuels) et la rétroaction sont attribués à l'équipe plutôt qu'aux élèves qui la composent.

L'idée derrière l'apprentissage coopératif est qu'en donnant la rétroaction au groupe plutôt qu'aux individus, les élèves seront motivés à s'entraider à atteindre les objectifs d'apprentissage visés. La recherche sur l'apprentissage coopératif a démontré les effets positifs de cette méthode sur l'apprentissage et la motivation et ce, particulièrement dans les groupes pluriethniques (Slavin, 1988; Pagé, Provencher et Ramirez, 1993).

b) Le tutorat par les pairs

Le tutorat par les pairs, pour sa part, est une méthode pédagogique où un élève accompagne un autre élève au plan pédagogique. Habituellement, il s'agit d'un élève plus âgé et plus avancé au plan académique qui montre à un élève moins avancé à exécuter des tâches spécifiées par l'enseignant (Slavin, 1988; Pagé, Provencher et Ramirez, 1993). La recherche a démontré le rôle positif du tutorat dans des milieux socio-économiques et ethniques variés ainsi qu'auprès des élèves en difficulté. Il semble que les tuteurs profitent autant, sinon plus, du tutorat que les élèves bénéficiaires de la mesure (Hernandez, 1989).

Cependant, autant pour l'apprentissage coopératif que pour le tutorat, il ne suffit pas pour l'enseignant de créer des équipes multiculturelles pour aussitôt tirer bénéfice de la coopération, il faudra persister et surtout entraîner les élèves à travailler ensemble :

- leur montrer quoi, comment et quand faire;

- leur apprendre à jouer des rôles complémentaires;

- les aider à résoudre les problèmes relationnels qui pourraient surgir.

C'est à la condition de cet entraînement que l'enseignant pourra utiliser l'hétérogénéité de sa classe, réduire les tensions ethniques et permettre l'apprentissage par la coopération.

Le choix et l'utilisation du matériel didactique

Le matériel didactique imprimé est d'utilisation courante en classe. Plusieurs études démontrent qu'une partie considérable du temps d'enseignement s'appuie sur l'utilisation de ce type de matériel (Gollnick, Chinn, 1986). Bien que l'approbation du matériel didactique soit du ressort du ministère de l'Éducation et que les

Tableau 3 Matériel didactique : principaux biais, manifestations et suggestions d'intervention.

BIAIS	MANIFESTATIONS	SUGGESTIONS D'INTERVENTION
Invisibilité	Certaines micro-cultures sont sous-représentées dans le matériel. Cette omission implique que ces groupes ont moins d'importance dans notre société. Elle est sérieuse puisque les adolescents ont besoin de modèles positifs forts afin de développer leur estime de soi et s'intégrer à la société.	• Faire réaliser aux élèves les sous-représentations et leur montrer à les détecter
Stéréotype	Certains groupes se voient assigner des rôles et des attributs traditionnels et rigides (les Noirs aiment la danse, les Asiatiques sont bons en mathématique, etc.) Ce biais nie la diversité et la complexité des individus d'un même groupe ethnique.	• Présenter aux élèves d'autres matériels où des rôles différents et non traditionnels sont assignés aux mêmes groupes. • Discuter avec les élèves de la relativité des rôles et des attributs sociaux.
Sélectivité	Les faits et les situations sont interprétés d'un seul point de vue, souvent celui de la majorité (l'absence du point de vue amérindien dans les manuels d'histoire par exemple).	• Présenter aux élèves différentes perspectives sur les mêmes situations. • Faire appel aux différentes ethnies de la classe.
Angélisme	Un portrait idéalisé des événements est présenté; les préjugés, le racisme et le sexisme sont passés sous silence. Cette présentation biaisée de la réalité prive les élèves d'informations essentielles à la compréhension du monde dans lequel ils vivent.	• Rectifier les faits, fournir les informations manquantes. • Analyser avec les élèves les problèmes et les difficultés reliés aux sujets à l'étude.
Fragmentation	Les informations relatives aux minorités se retrouvent seulement dans un chapitre particulier du matériel. Cette approche suggère que la contribution des communautés ethniques à la société québécoise est quelque chose de marginal.	• Utiliser un matériel complémentaire intégrant les micro-cultures à l'ensemble du contenu.
Biais linguistique	Le matériel ne fait référence qu'à des noms à consonnance française.	• Faire réaliser les omissions aux élèves.

commissions scolaires aient le pouvoir de réglementer l'utilisation du matériel didactique utilisé dans leurs écoles, les enseignants ont beaucoup de latitude quant au matériel qu'ils utilisent (recommandation à la direction, choix du matériel complémentaire, fréquence d'utilisation, etc.).

Biais et suggestions d'intervention

Un matériel didactique est toujours le reflet des représentations culturelles de ses auteurs et de la société dont ils sont issus (M.E.Q., 1992). Il ne suffit pas d'ajouter quelques noms à consonance ethnique pour atteindre l'objectivité culturelle. Il est important pour l'enseignant en classe pluriethnique de savoir reconnaître les biais culturels du matériel qu'il utilise et de développer des stratégies d'enseignement susceptibles de les rectifier. Sadker et Sadker (cités par Gollnick et Chinn, 1986) identifient six formes de biais culturels qui peuvent apparaître dans le matériel didactique proposé aux enseignants : l'invisibilité, le stéréotype, la sélectivité, l'angélisme, la fragmentation et le biais linguistique. Ces biais, leurs manifestations et des suggestions d'intervention sont présentés dans le tableau 3.

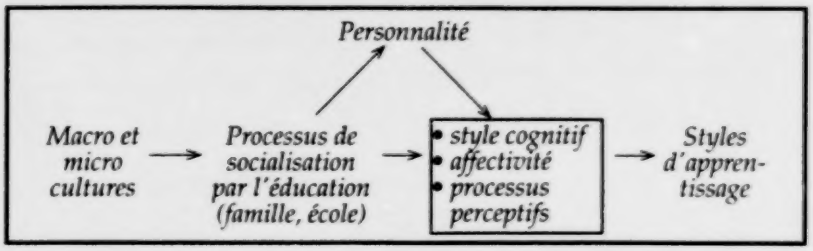
L'analyse du matériel didactique n'est pas une tâche facile. Il est quand même possible pour les enseignants de souligner les omissions et de systématiquement faire réaliser aux élèves que les textes qu'ils lisent représentent la perspective de l'auteur et qu'il existe d'autres perspectives. On peut aussi organiser en classe des discussions au cours desquelles les élèves devront défendre la position d'une microculture différente de la leur. Il s'agit en fait de maintenir un équilibre entre les représentations qui mettent en valeur la diversité et celles qui mettent en valeur la culture publique commune (M.E.Q., 1992).

La prise en compte de styles cognitifs et des styles d'apprentissage

La façon dont un individu choisit, organise les informations qui lui parviennent et réagit à l'environnement correspond à son style cognitif. Chacun des styles cognitifs peut se manifester de plusieurs façons et des styles d'apprentissage leur sont associés. Un style d'apprentissage est la façon caractéristique qu'a un individu de réagir à l'environnement éducatif. En effet, bien qu'ils possèdent la capacité d'aborder un objet d'apprentissage de plusieurs façons, la plupart des élèves ont tendance à privilégier certaines stratégies plutôt que d'autres, manifestant ainsi la diversité des styles d'apprentissage. Bien qu'il constitue une organisation plutôt consistante du comportement, le style d'apprentissage d'un individu évolue et se modifie avec l'âge et l'expérience tandis que le style cognitif serait un élément beaucoup plus stable, étroitement lié à la personnalité (Collier, Hoover, 1987).

Les relations entre culture, styles cognitifs et styles d'apprentissage sont mal connues mais plusieurs pensent qu'elles sont importantes (Hernandez, 1989). Le développement cognitif est certainement lié de près au développement culturel et les facteurs sociaux et environnementaux ainsi que la socialisation influencent les préférences cognitives et affectives de l'individu (Ramirez, Castañeda, 1974).

Tableau 4 Relations entre la culture et les styles d'apprentissage.



Cependant, bien que certaines recherches aient révélé l'existence de différences cognitives et affectives entre les groupes ethniques, elles ont aussi établi que des différences tout aussi importantes existaient à l'intérieur même des groupes. On doit donc se garder d'attribuer à un groupe ethnique tel style cognitif ou tel style d'apprentissage. La réalité humaine est plus complexe que cela. Il importe, comme le souligne l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation, de «... tracer un portrait différencié de la réalité de chaque jeune et d'éviter d'accentuer la polarisation sur le groupe d'appartenance» (Conseil supérieur de l'éducation, 1993).

Dépendance et indépendance du champ

Plusieurs chercheurs ont proposé différentes façons de catégoriser les styles cognitifs. Le modèle de Witkin, rapporté par Ouellette (1991), semble être particulièrement intéressant. Witkin retient deux styles cognitifs principaux : le dépendant du champ et l'indépendant du champ.

La personne dépendante du champ a tendance à être concrète et à considérer le tout plutôt que les parties. Elle préfère les tâches faisant appel à l'intuition, à contenu humain et social ou celles reliées aux arts. Au contraire, la personne indépendante du champ est plus analytique et a tendance à considérer les parties plutôt que le tout. Elle réussit mieux les tâches faisant appel à l'utilisation du langage et est plus à l'aise dans les situations structurées.

Styles d'enseignement

D'autre part, la manière d'enseigner d'un individu est fortement reliée à son propre style d'apprentissage. Cela veut dire que l'on a tendance à enseigner de la même façon que l'on apprend. À titre d'exemple, le tableau 5 présente les comportements qu'auraient tendance à adopter les enseignants dépendants et indépendants du champ.

En fait, personne n'est totalement *dépendant ou indépendant du champ*, ni purement analytique ou concret; les styles cognitifs «purs» n'existent probablement pas. Il faut plutôt considérer ces styles comme des tendances générales ayant une influence sur le choix des stratégies d'apprentissage ou d'enseignement. Il est cependant important pour l'enseignant d'être conscient de ses propres tendances cognitives et de celles de ses élèves afin d'ajuster en conséquence ses interventions pédagogiques et rejoindre ainsi l'ensemble des élèves de sa classe.

Tableau 5 Comportements associés aux enseignants dépendants et indépendants du champ (adapté de Ramirez et Castañeda, 1974).

Style cognitif de l'enseignant / Comportements	DÉPENDANT DU CHAMP	INDÉPENDANT DU CHAMP
Relations avec les élèves	• Manifeste de façon physique et verbale son approbation.	• Maintient des relations formelles avec les élèves. • Centré sur les objectifs d'apprentissage.
Support à l'apprentissage	• Manifeste de la confiance dans les capacités des élèves. • Rend les objectifs et le scénario d'apprentissage évidents. • Encourage l'apprentissage par imitation, agit comme modèle. • Encourage la coopération et favorise le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe. • Favorise l'établissement de liens entre les connaissances nouvelles et les connaissances antérieures.	• Encourage la réussite personnelle. • Adopte un rôle de consultant. • Encourage l'apprentissage par essai-erreur. • Encourage la centration sur la tâche.
Stratégies d'enseignement	• Met l'accent sur des aspects globaux et des concepts unificateurs. • Personnalise le contenu, fait appel aux expériences personnelles. • Utilise des stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves d'exprimer leurs émotions. • Met l'accent sur l'apprentissage par déduction (règle ---> exemple) et l'application de règles.	• Met l'accent sur des détails du contenu. • Met l'accent sur des faits et des principes spécifiques. • Encourage l'utilisation d'approches innovatrices de résolution de problèmes. • Utilise des éléments organisateurs: graphiques, cartes, formules, résumés. • Met l'accent sur l'apprentissage par induction (exemple ---> règle) et la découverte de régularités.

Conclusion

Comment l'enseignant qui a devant lui une trentaine d'élèves de différentes origines ethniques peut-il tenir compte de cette diversité culturelle dans ses interventions pédagogiques ? Quelques réponses ont déjà été abordées dans ce texte. Cependant, les éléments abordés nécessitent d'être regroupés à l'intérieur d'un modèle cohérent. L'éducation interculturelle[1] , justement, offre un modèle intégrateur,

1. La littérature américaine parle de *multicultural education*, cependant, le terme d'éducation interculturelle, en fançais, rend mieux le sens de ce concept que celui d'éducation multiculturelle, utilisé dans un sens différent au Québec.

balisant l'intervention pédagogique dans une société de plus en plus hétérogène, pluraliste et orientée vers le respect des micro-cultures.

L'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle est un modèle d'enseignement qui vise le développement chez les élèves de leur capacité à évaluer et à se comporter à l'intérieur de systèmes culturels différents du leur (Baker, 1983). Selon Gollnick et Chinn (1986), ce modèle éducatif a pour objet :

- l'apprentissage des connaissances et des habiletés académiques;
- l'acquisition de connaissances relatives aux réalités historiques et sociologiques afin de comprendre le racisme, le sexisme et la pauvreté;
- la transcendance de la peur de la différence qui mène à l'incompréhension et aux conflits culturels;
- l'acquisition de l'habileté à fonctionner efficacement dans des situations culturelles différentes;
- la valorisation des différences culturelles et la perception de ces différences sur un mode égalitaire plutôt que sur un mode inférieur - supérieur;
- la compréhension du concept de nation pluriculturelle, d'interdépendance des cultures et de culture publique commune.

Ces buts correspondent à un modèle universel d'intervention pédagogique. En ce sens, l'éducation interculturelle s'applique à toutes les classes; elle propose cependant un modèle particulièrement intéressant à l'intervention en classe pluriethnique. Gollnick et Chinn (1986) ont dégagé des principes destinés à faciliter l'application en classe de l'éducation interculturelle. Le tableau 6 s'inspire de ces principes et en dégage des implications pédagogiques. Des précisions quant aux interventions découlant de la plupart de ces implications pédagogiques ont été données précédemment dans ce texte.

Les conditions générales d'intervention

L'intervention en classe pluriethnique doit donc considérer la composition culturelle du groupe-classe et la culture publique commune québécoise. Cependant, elle doit se soumettre à certaines conditions afin d'être efficace. Il ne faut pas, par exemple, présumer des représentations culturelles d'un élève parce qu'il a un nom à consonance ethnique. Il est préférable de tenir compte du parcours que l'élève a effectué dans le système scolaire québécois. A-t-il effectué ici toute sa scolarité? Est-il né au Québec? Dans tous les cas, il ne faut surtout pas reléguer les objectifs des programmes d'études au second rang.

Tableau 6 Éducation interculturelle : principes et implications pédagogiques.

PRINCIPE	IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES
1. L'éducation interculturelle doit aider les élèves à réussir dans tous les domaines académiques, incluant les matières de base, par l'utilisation d'approches et de matériels appropriés.	• Connaissances du milieu culturel immédiat. • Prise en compte de ces connaissances dans le choix du matériel, des activités et des approches. • Activation des connaissances antérieures des élèves par l'utilisation d'analogies et de références à différents groupes ethniques. • Développement du sentiment d'appartenance à la classe de tous les élèves.
2. En éducation interculturelle, les styles d'apprentissage des élèves et le style d'enseignement de l'enseignant sont compris et sont utilisés afin de développer des stratégies d'enseignement efficaces.	• Prise en compte des styles d'apprentissages des élèves. • Connaissance par l'enseignant de son style d'enseignement. • Diversification des stratégies d'enseignement. • Diversification des structures d'organisation de la classe. • Enseignement spécifique de différentes stratégies d'apprentissage.
3. En éducation interculturelle, les structures de communication verbale et non-verbale entre les élèves et l'enseignant sont analysées et modifiées afin de favoriser l'implication de tous les élèves dans le processus d'apprentissage.	• Ouverture aux différentes façons de demander et d'offrir de l'aide. • Diversification des structures d'organisation de la classe. • Diversification des stratégies d'enseignement. • Distribution équitable du questionnement, du renforcement, de l'attention et de la rétroaction.
4. L'éducation interculturelle doit débuter «où les gens sont rendus».	• Respecter les valeurs et les croyances de chacun. • Prendre en compte les différentes micro-cultures présentes dans la classe.
5. L'éducation interculturelle doit être intégrée à toutes les disciplines et à tous les ordres d'enseignement.	• Utiliser le matériel didactique le moins biaisé culturellement. • Exposer les élèves à des perspectives culturelles différentes de celles du matériel de base (matériel complémentaire, personnes-ressources, etc.). • Souligner et rectifier les biais culturels. • Intégrer des préoccupations relatives au pluriculturalisme à la pratique courante.

6. L'éducation interculturelle doit aider les élèves à mieux comprendre les causes des inégalités sociales, incluant le racisme et le sexisme.	• Encourager les élèves à dépister le racisme et le sexisme dans les institutions sociales et à évaluer objectivement ces situations dans leur contexte historique et contemporain. • Amener les élèves à réaliser leurs propres biais et stéréotypes culturels.
7. L'éducation interculturelle doit prendre en compte les réalités sociales et historiques de notre société et aider les élèves à mieux comprendre notre culture publique commune.	• Faire connaître ces réalités sociales et historiques aux élèves. • Faire connaître et apprécier l'espace civique commun québécois.
8. L'éducation interculturelle devrait utiliser les ressources de la communauté locale.	• Connaître et utiliser des ressources provenant de micro-cultures variées.

Dans cet ordre d'idées, on peut dégager quatre conditions favorables à une intervention de qualité en classe pluriethnique. Premièrement, *l'intervention en classe pluriethnique doit être en lien direct avec l'enseignement des matières et de leurs objectifs d'apprentissage*. Elle ne doit pas être un but en soi mais un moyen. On doit percevoir la contribution des principes d'éducation interculturelle à la poursuite des objectifs des programmes d'études. Ensuite, *l'intervention en classe pluriethnique doit être intégrée à la démarche d'enseignement/apprentissage*. Elle ne doit pas être une activité en soi mais être une façon efficace d'adapter l'enseignement. On doit percevoir que l'intervention fait partie du scénario prévu. De plus, *l'intervention en classe pluriethnique doit contribuer positivement à l'apprentissage*. Elle doit favoriser la mise en relation des nouvelles connaissances avec les connaissances antérieures, la création de sens quant à la pratique scolaire, le développement d'attitudes positives face à l'apprentissage et au sentiment de compétence de l'élève. Finalement, *l'intervention en classe pluriethnique doit tenir compte de la culture et des connaissances réelles, exprimées par l'élève*. On ne doit pas attribuer à l'élève une culture et des connaissances mais lui faire dire ce qu'il est vraiment et où il se situe dans l'espace civique commun.

Références

Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures : A cognitive - motivational analysis. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, vol. 1. Orlando: Academic Press inc.

Baker, G. C. (1983). *Planning and organizing for multicultural instruction*. Don Mills, Ont.: Addison-Wesley.

Beauchesne, A. (1991). *Éducation et pédagogie interculturelles*. Série de six livrets. Sherbrooke : CRP.

CECM (1990). *Le développement et la promotion des relations interculturelles et interethniques à la CECM - Plan d'action*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Office des relations interculturelles.

CECM (1991). *L'enseignement à la CECM : des interventions pédagogiques adaptées.* Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études.

Chouinard, R. (1992). *L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire : théorie et intervention.* Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études.

Chouinard, R. (1993). *Modèle d'intervention pédagogique adaptée.* Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études.

Collier, C., Hoover, J. (1987). *Cognitive learning strategies for minority handicapped students.* Lindale, Tex.: Hamilton.

Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles.* Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur, et de la Science. Québec : Gouvernement du Québec.

Doyon, M., Ouellet, G. (1991). *L'apprentissage coopératif : théorie et pratique.* Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études.

Drolet, M. (1990). *L'enseignement en milieu socio-économiquement faible.* Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études.

Gollnick, D., M., Chinn, P.C. (1986). *Multicultural education in a pluralistic society.* (2nd ed.). Colombus, OH: Merrill.

Good, T.L. (1981). Teacher expectations and student perceptions : A decade of research. *Educational Leadership, 38,* No. 5, 415-422.

Grant, C., A., Sleeter, C. E., Anderson, J.E. (1986). The literature on multicultural education : review and analysis. *Educational studies, 12,* p. 47-71.

Hernandez, H. (1989). *Multicultural education : A teacher's guide to content and process.* Colombus, OH: Merrill.

Institut québécois de recherche sur la culture (1991). *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun.* F. Ouellet et M. Pagé (Ed.). Québec.

Kurtz, B.E., Borkowski, J.G. (1984). Children's metacognition : Exploring relations among knowledge, process, and motivational variables. *Journal of experimental child psychology, 37,* 335-354.

Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La représentation de la société québécoise dans les manuels scolaires.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ouellette, M. (1991). *Former des adultes en milieu multiethnique.* Laval, Qué. : Beauchemin.

Pagé, M., Provencher, J., Ramirez, D. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques.* Québec : Gouvernement du Québec.

Paris, S.G., Newman, R.S. (1990). Developmental aspects of self regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 25,* 87-102.

Ramirez, M., Castañeda, A. (1974). *Cultural democracy, bicognitive development, and education.* New-York: Academic press.

Slavin, R.E. (1988). *Educational psychology : Theory into practice.* Second edition. New-Jersey : Prentice Hall.

Weinstein, C.F., Mayer, R.F. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching.*(3rd ed.) pp. 315-327. New-York: Macmillan.

371.97009714

C552a